

Tampereen yliopisto

*Reetta Auvinen*

## ”Jokainen haluaa tuntea kuuluvansa johonkin”

Kahdeksasluokkalaisten oppilaiden käsityksiä osallisuudesta  
koulussa ja kouluyhteisöön kuulumisesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2019

## Tiivistelmä

Reetta Auvinen: ”Jokainen haluaa tuntea kuuluvansa johonkin” Kahdeksasluokkalaisten oppilaiden käsityksiä osallisuudesta koulussa ja kouluyhteisöön kuulumisesta  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
Huhtikuu 2019

---

Osallisuus vaikuttaa nuorten kouluviihtyvyyteen. Osallisuus käsitteenä on kuitenkin monitulkintainen, eikä sille ole kirjallisuudessa yhtä ja jaettua määritelmää. Osallisuudella voidaan nähdä olevan poliittisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia sekä yhteisöön kuulumisen ja kiinnittymisen ulottuvuus. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kahdeksasluokkalaisten oppilaiden käsityksiä osallisuudesta koulussa sekä kouluyhteisöön kuulumisesta ja kuulumattomuudesta.

Tutkimusaineisto (N=39) kerättiin eläytymismenetelmää käyttäen kahdeksasluokkalaisilta oppilailta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kirjoittivat tarinan joko koulussa viihtymisen ja kouluyhteisöön kuulumisen kokemisen, tai koulussa viihtymättömyyden ja kouluyhteisöön kuulumattomuuden kokemisen näkökulmasta. Oppilaiden kirjoittamista tarinoista muodostettiin teemoja: oppilaskunta, vaikuttaminen, oma asenne ja aikuisten toiminta, joiden pohjalta muodostettiin viisi tyyppitarinaa: (I) *osallistuva nuori*, (II) *yhteistyössä toimiva nuori*, (III) *kysytty nuori*, (IV) *estetty nuori* ja (V) *ei-osallistuva nuori*. Tyyppitarinoiden avulla kuvattiin koulussa tapahtuvia osallisuuden tasoja Lansdownin (2010) osallisuuden kolmea tasoa ja Hartin (1992; 2008) lasten osallisuuden tikkaita teoriapohjana käyttäen. Aineistosta muodostettiin myös kouluyhteisöön kuulumisen ja kuulumattomuuteen liittyviä teemoja: yksityiset ihmissuhteet, ammatillinen vuorovaikutus ja behavioraalinen kiinnittyminen, joiden kautta oppilaiden käsityksiä kouluyhteisöön kuulumisesta ja kuulumattomuudesta tarkasteltiin.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilailla oli moninaisia käsityksiä osallisuudesta koulussa. Suurin osa oppilaista piti oppilaskuntaa paikkana vaikuttaa ja olla mukana koulussa tehtävässä päätöksenteossa. Koulussa voitiin vaikuttaa esimerkiksi erilaisiin tapahtumiin ja juhliin, mutta osa oppilaista myös koki pystyvänsä vaikuttaa vain koulussa oleviin pieniin asioihin. Todelliset vaikuttamisen mahdollisuudet taas tuottivat oppilaissa positiivisia kokemuksia. Vastaavasti, jos vaikuttamiseen ei päästy osallistumaan tai se ei johtanut mihinkään, havaittavissa oli nuorten turhautumista ja lannistuneisuutta sekä jopa koulua kohtaan olevaa välinpitämättömyyttä. Oppilaiden mielestä aikuisten toiminta määritteli suurelta osin koulussa tapahtuvaa osallisuutta.

Käsitykset kouluyhteisöön kuulumisesta ja kuulumattomuudesta olivat yhteneväisemmät kuin käsitykset osallisuudesta koulussa. Sekä kouluyhteisöön kuulumisessa että kuulumattomuudessa pääroolissa olivat yksityiset ihmissuhteet, eli ystävyssuhteet. Kouluyhteisöön koettiin kuuluvansa, jos koulussa oli paljon ystäviä. Lisäksi koettu kouluyhteisöön kuuluminen näkyi kaikkien kanssa toimeen tulemisena sekä aktiivisena oppitunneilla ja koulun toimintaan osallistumisena. Opettajat olivat avuliaita, mutta kiusaamista silti saattoi tapahtua. Kouluyhteisöön ei koettu kuuluvansa, jos koulussa oli vähän ystäviä tai ystävyssuhteet puuttuivat kokonaan. Lisäksi kaikkien kanssa ei tultu toimeen, kiusaamista tapahtui, eikä oppitunneilla tai koulun toimintaan osallistuttu. Opettajat olivat joko avuliaita tai välinpitämättömiä ja ilkeitä.

**Avainsanat:** Osallisuus, nuoret, koulu, kouluviihtyvyys, eläytymismenetelmä

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# Sisällysluettelo

Johdanto .....	1
Tutkimusaineisto ja -menetelmät .....	4
Tulokset .....	5
Lapsijohtoinen osallisuuden taso .....	6
Yhteistyöhön pohjautuva osallisuuden taso .....	7
Konsultaatioon pohjautuva osallisuuden taso .....	8
Estetyn osallisuuden taso .....	9
Puuttuvan osallisuuden taso .....	10
Kouluyhteisöön kuuluminen ja kuulumattomuus .....	10
Pohdinta ja johtopäätökset .....	12
Lähteet .....	15

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa *pro gradu* -tutkielmaksi voidaan hyväksyä myös artikkelikäsitelmäkirjoitus, joka on hyväksytty arvioitavaksi tai julkaistu kotimaisessa tai ulkomaisessa tieteellisessä, vähintään TSV:n julkaisufoorumin tason 1 vertaisarvioitussa julkaisussa. Artikkelissa voi olla useampi kirjoittaja, jolloin opiskelija on ensimmäisenä kirjoittajana. (Dekaanin päätös 464/26.9.2017)

Tämä tutkimusartikkeli on osa Jari Eskolan fasilitoiman lukuvuoden 2018-2019 toimineen EskolaMEBS3.0-seminaariryhmän toimintaa. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja on vastannut tutkimusprojektista sen kaikilta osiltaan. Fasilitaattori on ollut mukana tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa: tutkimusaiheen konstruoinnissa, aineiston keruun suunnittelussa, aineiston analyysissä ja tutkimusartikkelin kirjoittamisessa. Muut kirjoittajat ovat osallistuneet tutkimuksen eri vaiheisiin tarjoten erityisesti tutkimusaiheen asiantuntemuksen hankkeelle. Kaikki kirjoittajat ovat osallistuneet kirjoitusprosessiin ja hyväksyneet artikkelin lopullisen version.

Seminaariryhmän tuki ja asiantuntemus on ollut merkittävä kaikissa projektin vaiheissa.

"Artikkelin kirjoittajana olemisen edellyttää, että kirjoittajiksi ilmoitetuilla on merkittävä vaikutus artikkelin syntyyn siten, että he ovat osallistuneet sekä (1) tutkimuksen suunnitteluun tai tulosten analyysiin ja tulkintaan että (2) artikkelin kirjoittamiseen tai sen tieteellisen sisällön muokkaamiseen ja ovat lisäksi (3) hyväksyneet artikkelin lopullisen, julkaistavaksi tarkoitetun version. Lisäksi voidaan artikkelin kiitososassa mainita henkilöt, jotka ovat edesauttaneet tutkimuksen toteuttamista. Tarkemmat Vancouver-ohjeet, katso [www.icmje.org](http://www.icmje.org)."

(Liikunta & tiede 6/2016, numerointi MEBS-ryhmän; ks. myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suositus 2018 *Tieteellisten julkaisujen tekijyydestä sopiminen*: <http://www.tenk.fi/fi/tenkin-ohjeistot>).

Tutkimusartikkelin dokumentaatiokäytännöt noudattavat Kasvatus-lehden ohjeita, mutta artikkelin rakenteellisenä ohjeistuksena on toiminut Liikunta & tiede -lehden ja ryhmän omat ohjeet kirjoittajille.

Artikkeli on hyväksytty tieteelliseen vertaisarvointiin Anna Rytivaaran, Saaga Härkösen ja Jari Eskolan toimittamaan ja Tampere University Press'in kustantamaan *Kasvatustieteilijän ammatillista ja eettistä identiteettiä paikantamassa* -teokseen. Teos koostuu eläytymismenetelmää hyödyntävistä tutkimusartikkeleista. Niinpä yksittäisissä tutkimusartikkeleissa – kuten tässä – menetelmän perusteet oletetaan tunnetuiksi ja siksi niissä ei toisteta perinteistä eläytymismenetelmän kuvausta tyyliin (esim. Eskola 1997; 1998; Eskola & Suoranta 1998; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009; Wallin & Helenius & Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015; Eskola & Mäenpää & Wallin 2017; Eskola & Virtanen & Wallin 2018; Wallin & Koro-Ljungberg & Eskola 2018; Rytivaara & Wallin & Saarivirta & Imre & Nyyssölä & Eskola 2019).

# ”Jokainen haluaa kuulua kokevansa johonkin”

## Kahdeksaluokkalaisten oppilaiden käsityksiä osallisuudesta koulussa ja kouluyhteisöön kuulumisesta

*Reetta Auvinen*

*& Jenni Helenius & Jari Eskola*

### Johdanto

Oppilaiden kouluviihtyvyys laskee sitä mukaa, mitä ylemmäksi luokka-asteissa mennään (Harinen & Halme 2012, 14). Tärkeänä vaikuttajana yläasteikäisen nuoren kouluviihtyvyyteen on sosiaaliset suhteet (Manninen 2018, 46). Ystävien olemassaolo ja ryhmään kuuluminen nähdäänkin olevan oppilaiden koulunkäynnin yksi perustarve nuoren itsenäistyessä ja rakentaessa omaa identiteettiään yläkoulussa (Janhunen 2013, 31, 80). Koulu on paikka, jonne nuorten mielestä tullaan ensisijaisesti ystävien, ei ainoastaan oppimisen tai opetuksen vuoksi (Harinen & Halme 2012, 12). Kiinnittämällä huomioita kouluviihtyvyyteen voidaan parantaa oppilaiden jatko-opintohalukkuutta ja siten myös vähentää koulutuksellista syrjäytymistä (Manninen 2018, 15, 33), sillä jatko-opintoihin etenemättömyys on suurin nuorten syrjäytymistä ennustava tekijä (Harinen & Halme 2012, 65).

Nuorten syrjäytymistä vastaan kamppaillaan myös osallisuuden avulla, jota voidaan kuvata eräänlaisena syrjäytymisen vastavoimana (Pajula 2014, 11). Nuorten osallisuutta ja vaikuttamisen mahdollisuuksia on kansainvälisesti pyritty takaamaan YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksella (1989), jonka 12 artiklan mukaan jokaiselle lapselle tulisi taata oikeus vapaasti ilmaista omat mielipiteensä sekä mahdollisuus tulla kuulluksi häntä koskevissa hallinnollisissa ja oikeudellisissa toiminna lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Suomessa nuorten osallisuutta puolustaa muun muassa perusopetuslaki (1267/2013, 47a §), jonka mukaan jokaisella oppilaalla on mahdollisuus ilmaista oma mielipiteensä häneen liittyvistä asioista, osallistua koulun toimintaan ja sen kehittämiseen sekä osallistua opetussuunnitelman suunnitteluprosessiin ja koulun järjestysääntöjen laatimiseen. Perusopetuslaki ja YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus, jota Suomikin on sitoutunut noudattamaan, antavat Suomen perusopetukselle sen oikeudellisen perustan (POPS 2014, 14–15).

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostuu oppilaan osallisuus aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna (ks. esim. Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017). Opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 28) osallisuus näkyy oppilaiden oikeutena osallistua koulutoiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin oman kehitysvaiheensa mukaisesti. Koulutyön perustana tulisi olla oppilaiden kuulluksi tuleminen ja osallisuus, jolloin oppilaat myös saisivat kokemuksia arvostetuksi ja kuulluksi tulemisesta kouluyhteisön jäsenenä (POPS 2014, 28, 35). Opetussuunnitelma määrittää osallisuuden oppilaiden tasa-arvoisena mahdollisuutena osallistua, sillä se tukee osallisuutta tasapuolisesti (Männistö ym. 2017, 103).

Suomessa osallisuus-käsite ilmaantui julkiseen keskusteluun 1970-luvun lopulla, jolloin kansalaisten vaikuttamisen mahdollisuuksia ja osallisuutta pyrittiin edistämään lakiuudistuksilla, poliittisilla projekteilla ja kehittämishankkeilla (ks. Nivala & Ryyänen 2013). Lasten ja nuorten vaikuttamisen mahdollisuuksia ja osallisuutta on taas pyritty edistämään erityisesti 2000-luvulla erilaisilla projekteilla, kuten Opetushallituksen koordinoimalla Nuorten osallisuushankkeella (2003-2007) sekä Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmalla (2007-2011) (Männistö ym. 2017, 94). Osallisuus käsitteenä on kuitenkin monitulkintainen, eikä sille ole kirjallisuudessa yhtä ja vakiintunutta määritelmää (Kiilakoski 2007, 10; Alanko 2010, 57; Männistö ym. 2017, 90).

Käsitteen monitulkintaisuus onkin mahdollistanut monipuolisen toiminnan ja ihmisten ajattelun käsitteen ympärillä (Kiilakoski, Gretsche & Nivala 2012, 14). Aiemmat tutkimukset ovat yleisesti määrittäneet osallisuuden käsitettä kahden yhteiskunnallisen huolenaiheen, poliittisen passivoitumisen ja yhteiskunnallisen syrjäytymisen, kautta (Kiilakoski 2007, 11).

Huoli kansalaisten poliittisesta passivoitumisesta valottaa osallisuuskäsitteen poliittista luonnetta (Kiilakoski 2007, 11). Käsitteen poliittinen tarkastelu tuo määrittelyyn yhteiskunnallisen osallistumisen, poliittisen vaikuttamisen ja aktiivisen kansalaisuuden ajatukset. Osallisuuden nähdään olevan kokemuksellinen asia, eikä niinkään elinolosuhteisiin liittyvä kysymys. (Nivala & Ryyänen 2013, 18.) Määritelmän vastakohtana nähdään olevan välinpitämättömyys, tunne oman yhteisön toiminnan yhdentekevyydestä, joka lopulta johtaa haluttomuuteen vaikuttaa yhteisiin asioihin. Huoli yhteiskunnallisesta syrjäytymisestä valottaa osallisuuskäsitteen sosiaalista luonnetta. (Kiilakoski 2007, 11–12.) Se tuo mukanaan ajatuksen niin sanotusta yhteiskunnallisesta sisäpuolisuudesta, johon kuuluu muun muassa nuorten jatkokoulutuspaikan löytäminen peruskoulun jälkeen (Nivala & Ryyänen 2013, 18–19). Osallisuuden määritelmän vastakohtana nähdään olevan osattomuus, jolla tarkoitetaan erityisesti elintasoja ja elämänlaatua turvaavien yhteiskunnan tarjoamien mahdollisuuksien ja voimavarojen puuttumista (Nivala & Ryyänen 2013, 19).

Edellä mainitut osallisuuden määritelmät ja niiden vastakohtat kertovat osallisuuskäsitteen yhdistyvän osallistumisen (participation) käsitteeseen. Monet tutkijat ovatkin määritelleet osallisuuden juuri tietynlaiseksi osallistumiseksi, jolloin osallisuus on vain tietyt kriteerit täyttävää osallistumista. (Nivala & Ryyänen 2013, 21.) Tämänlaisessa osallisuussymärryksessä lähtökohtana on käytetty Viirkorven (1993, 22–24) osallisuuden määritelmää, jossa osallisuus lähtee omasta tahdosta vaikuttaa asioiden kulkuun ja vastuun ottamista seurauksista. Osallisuus saavutetaan, kun osallistuminen tarjoaa mahdollisuuksia omien mielipiteiden esille tuomiseen, vaikuttamiseen ja päätöksenteossa mukana olemiseen vastuuta kantaen ja valtaa käyttäen (Viirkorpi 1993, 22–24). Viirkorven (1993) osallisuuden määritelmästä lähtevää osallisuussymärrystä kuvastaa hyvin erilaiset osallistumisen sekä vaikuttamismahdollisuuksien ja -tapojen jäsentämiseen tehdyt tikkaat, joita ylemmäksi noustessa osallisuuden nähdään toteutuvan vahvempana (Nivala & Ryyänen 2013, 21; ks. Arnstein 1969).

Arnsteinin (1969) kahdeksan askelman kansalaisten osallisuuden tikkaista (A Ladder of Citizen Participation) on tehty monia sovelluksia (ks. esim. Männistö ym. 2017). Hart (1992) on tehnyt niistä oman sovelluksensa määrittäessään lasten ja aikuisten välistä osallisuutta. Nämä lasten osallisuuden tikkaat (A Ladder of Children Participation) koostuvat kahdeksasta askelmasta, joista kolmen ensimmäisen askelman **1) manipulaation** (manipulation), **2) koristeellistamisen** (decoration) ja **3) tokenismin** (tokenism) nähdään olevan lapsia ei-osallistavaa toimintaa. Seuraavien viiden askelman nähdään osallistavan lapsia ja nuoria. Askelmista ovat **4) määrätty ja ilmoitettu** (assigned but informed), **5) konsultoitu ja ilmoitettu** (consulted and informed), **6) aikuisista lähtevä – yhteinen päätös nuorten kanssa** (adult initiated – shared decision with children), **7) nuorista lähtevä ja ohjattu** (child initiated and directed) ja **8) nuorista lähtevä – yhteinen päätös aikuisten kanssa** (child initiated – shared decisions with adults). (Hart 1992, 9–14.) Hart (2008, 28–29) on vielä myöhemmin lisännyt tikkaiden alapuolelle **aikuisten aktiivisen vastustamisen** (active resistance) ja **estämisen** (hindrance), joilla hän kuvaa lasten osallisuutta torjuvaa aikuisten käyttäytymistä.

Lansdown (2010) on myös kehittänyt lasten ja aikuisten välisestä osallisuudesta kertovan kolmen tason mallin. Ensimmäisellä tasolla, **konsultaatioon pohjautuvan osallisuuden** (consultative participation) tasolla, lapset toimivat aikuisten konsultteina. Toisella, **yhteistyöhön pohjautuvalla osallisuuden** (collaborative participation) tasolla, lapset ja aikuiset toimivat yhteistyössä. Viimeisellä, kolmannella tasolla, osallisuus on **lapsijohtoista** (child-led participation), jolla lapsille annetaan tilaa ja mahdollisuuksia tuoda esiin heitä kiinnostavia asioita. (Lansdown 2010, 20.)

Osallisuus ei kuitenkaan ole vain osallistumista ja vaikutusvallan saamista. Osa tutkijoista määrittelee osallisuuden kuulumiseksi (inclusion) ja kiinnitykseksi (social engagement) erilaisiin yhteisöihin (Nivala & Rynänen 2013, 20; ks. esim. Gretscher 2002). Tällöin osallisuuden perustana toimii kokemuksellinen tunne yhteisöön kuulumisesta, joka ankkuroituu ihmisen identiteettiin (Nivala & Rynänen 2013, 20). Osallisuus on osallisuuden tunnetta, jossa voimaantumisen ja valtautumisen (empowerment) tunteet yhdistyvät kompetenssin kanssa. Yksilön kokiessa pätevyyden tunnetta ja oman roolinsa merkityksellisyyttä, yksilö tuo omia intentioitaan ja odotuksiaan toiminnasta esille arvioiden niiden toteutumista yhteisössään (Gretscher 2002, 90–91). Osallisuuden määritelmä on näin laajempi kuin osallisuuden näkeminen vain tietynlaatuisten osallistumisena (Nivala & Rynänen 2013, 24). Sosiaalipedagoginen osallisuuskäsitys taas kuvastaa yksilön ja yhteisön suhdetta, jossa osallisuus muodostuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksellisessa toiminnassa. Osallisuus lähtee ihmisen sosiaalisesta tarpeesta kuulua johonkin. Osallisuutta jäsennetään kolmen ulottuvuuden avulla, joita ovat jo edellä mainitut ihmisen yhteisöön kuuluminen ja halu osallistua yhteisön toimintaan sekä tunne yhteisöön kuulumisesta. Osallisuuden muodostumiseksi näiden kaikkien kolmen ulottuvuuden tulee toteutua. (Nivala & Rynänen 2013, 24–27.)

Nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa. Tämän vuoksi koulu on hyvin merkityksellinen arjen toimintaympäristö nuorille (Harinen & Halme 2012, 10). Koulu on myös keskeisessä roolissa nuoren osallisuuteen kasvattamisessa, sillä se tarjoaa erinomaiset puitteet osallistumis- ja vaikuttamistaitojen harjoitteluun ja käytännön kokemusten saamiseen (Alanko 2010, 55). Koulu kannustaa osallistumiseen ja demokraattiseen vuoropuheluun luoden niille rakenteita ja toimintatapoja. Oppilaskunta-, tukioppilas- ja kummitoiminta tarjoavat hyviä väyliä oppilaiden osallisuuden harjoitteluun. (POPS 2014, 28.) Kouluosallisuutta tarkastellessa on hyvä muistaa sen muodostuvan monesta eri tasosta. Sen ymmärtämiseen eivät riitä pelkästään oppilaskuntatoiminnan, luokkavuorovaikutuksen tai yksittäisen oppilaan näkökulmien tarkasteleminen, vaan kouluosallisuuden tulisi nähdä rakentuvan näiden asioiden kokonaisuudesta. (Gellin ym. 2012, 95.)

Koulu on paradoksaalinen paikka osallisuudelle. Koulussa oppilaiden osallisuutta tulisi edistää samalla, kun erilaiset kontrollitoimenpiteet rajoittavat oppilaan toimintaa ja estävät oppilaiden osallisuuden kokemusten saamisen. (Alanko 2010, 57.) Osallisuuden ja opetussuunnitelman voidaan nähdä olevan myös paradoksaalisessa suhteessa. Opetussuunnitelma määrää sisällölliset tavoitteet samalla, kun se pyrkii kehittämään käytäntöjä, jotka tukevat oppilaiden osallisuutta (Niemi, Kumpulainen & Lipponen 2018, 33). Lisäksi vaikka virallinen opetussuunnitelma pyrkii kasvattamaan oppilaista aktiivisia kansalaisia, koulun käytänteisiin vaikuttaa myös piilo-opetussuunnitelma omine vaatimuksineen (Alanko 2010, 56).

Osallisuutta ja kouluviihtyvyyttä on tutkittu jonkin verran Suomessa ja ulkomailla. Osallisuutta on tarkasteltu tutkimalla nuorten vaikutusmahdollisuuksia (esim. Kouluterveyskyselyt), nuorten mielipiteiden huomioon ottamista (esim. Nuorisobarometrit) sekä nuorten yhteiskunnallisten asenteiden, osallistumisen ja tietojen tutkimisena (esim. Mehiläinen, Niilo-Rämä & Nissinen 2016). Nuorten näkökulmasta tehtävää osallisuustutkimusta on tärkeää tehdä, sillä vaikka osallisuuden tukemiseen on muodostettu rakenteita, lainsäädäntöä, virkoja ja suunnitelmia, eivät ne takaa osallisuuden toteutumista. Nuoret saattavat kokea, ettei mitään tapahdu, eivätkä rakenteet kohtaa käytäntöjä. Nuorille tulisi muodostua kuva, että heidän näkemyksillään on merkitystä ja asiat etenevät. (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 9.) Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää oppilaiden käsityksiä osallisuudesta koulussa. Mielenkiinnon kohteena on myös, minkälaisia käsityksiä oppilaat antavat kouluyhteisöön kuulumisesta ja kuulumattomuudesta. Tutkimuskysymykset ovat:

1. *Millaisia käsityksiä kahdeksaluokkalaisilla oppilailla on osallisuudesta koulussa?*
2. *Millaisia käsityksiä kahdeksaluokkalaisilla oppilailla on kouluyhteisöön kuulumisesta ja kuulumattomuudesta?*

## Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tutkimusaineisto (N=39) kerättiin eläytymismenetelmällä helmikuun alussa 2019 erään tamperelaisen yhtenäiskoulun kahdeksaluokkalaisilta oppilailta. Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin kahdeksaluokkalaiset oppilaat siitä syystä, että he ovat noudattaneet sekä kuudennen luokan että koko yläasteen ajan uusinta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2014a). Näin ollen oppilailla on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ollut mahdollisuus osallisuuden toteutumiseen koulussa, joten heillä myös tulisi olla jonkinlainen käsitys siitä, mitä osallisuus on. Lisäksi yläkoulun oppilailla on enemmän vaikuttamisen ja osallistumisen mahdollisuuksia tarjolla kuin esimerkiksi alakoulun oppilailla (Alanko 2010, 66).

Tähän tutkimukseen eläytymismenetelmän käyttö soveltuu hyvin, sillä menetelmän avulla saadaan selville vastaajien omia käsityksiä tutkittavasta asiasta. Menetelmän mukaisesti, tutkimuksessa käytettiin kahta kehyskertomusta, joissa varioitiin oppilaan viihtymistä koulussa ja hänen kouluyhteisöön kuulumisen tunnetta. Kehyskertomuksissa pyydettiin oppilasta eläytymään tilanteeseen, eläytymismenetelmälle tyypillisesti, kolmannessa persoonassa. Nimeksi valittiin sukupuolineutraali Kuura, jotta oppilas voisi itse määrittää, minkä sukupuolen edustajasta tarinansa kirjoittaa. Ensimmäisessä kehyskertomuksessa Kuura viihtyi koulussa ja koki kuuluvansa kouluyhteisöön, kun taas toisessa Kuura ei viihtynyt koulussa eikä hän kokenut kuuluvansa kouluyhteisöön. Kehyskertomukset olivat:

- 1. Kuura on kahdeksaluokkalainen oppilas, joka viihtyy koulussa ja kokee kuuluvansa kouluyhteisöön. Eläydy tilanteeseen ja kerro tarina siitä, millaiseen vaikuttamiseen ja päätöksentekoon Kuura on voinut koulussaan osallistua ja kenen kanssa. Kuvaile myös, kuinka kouluyhteisöön kuuluminen on näkynyt.*
- 2. Kuura on kahdeksaluokkalainen oppilas, joka ei viihdy koulussa eikä koe kuuluvansa kouluyhteisöön. Eläydy tilanteeseen ja kerro tarina siitä, millaiseen vaikuttamiseen ja päätöksentekoon Kuura on voinut koulussaan osallistua ja kenen kanssa. Kuvaile myös, kuinka kouluyhteisöön kuulumattomuus on näkynyt.*

Molemmissa kehyskertomuksissa pyydettiin oppilasta eläytymään Kuuran tilanteeseen ja kertomaan tarina, millaiseen vaikuttamiseen ja päätöksentekoon Kuura on voinut koulussaan osallistua. Tällä ratkaisulla haluttiin tarkoituksenmukaisesti jättää avoimeksi se, onko kouluyhteisöön kuulumisella sekä koulussa vaikuttamisella ja päätöksenteolla oppilaiden mielestä merkitystä.

Aineistonkeruu toteutettiin luokahuoneessa suomen kieli ja kulttuuri -oppitunnin aluksi. Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvää tieteellistä käytäntöä, joten ennen aineiston keräämistä oppilaille kerrottiin tutkimuksen yleisperiaatteista, kuten anonymiteetista ja tutkimukseen vastaamisen vapaaehtoisuudesta. Lisäksi heille ilmoitettiin, että aineisto käsiteltäisiin luottamuksellisesti, eikä edes heidän oma opettajansa tulisi näkemään oppilaiden kirjoittamia tarinoita. Oppilaille kerrottiin, että lopulliseen artikkeligraduun tulisi heidän tarinoistaan suoria lainauksia, mutta niitä ei voisi mitenkään yhdistää heihin. Oppilaille painotettiin, ettei kyseessä ole koetilanne, eikä oikeita vastauksia ole. Heille myös mainittiin, että tarinoita ei säilytettäisi artikkelin valmistumisen jälkeen. Tarinoiden kirjoittamisen helpottamiseksi oppilaille avattiin kouluyhteisö-käsite kertomalla sen tarkoittavan koulua ja kaikkia siellä toimivia henkilöitä. Vielä ennen papereiden jakamista oppilaille kerrottiin, että jokainen tarina tulisi olemaan arvokas ja tutkija tulisi olemaan kiitollinen jokaisesta saamastaan vastauksesta.

Oppilaille annettiin 20 minuuttia aikaa tarinoiden kirjoittamiseen. Tarinat kirjoitettiin käsin valmiiksi viivoitetulle A4-paperille, jonka yläreunassa oli jompikumpi kehyskertomus. Paperit jaettiin niin, että joka toinen oppilas sai kehyskertomuksen, jossa Kuura viihtyy koulussa ja kokee kuuluvansa kouluyhteisöön, ja joka toinen kertomuksen, jossa Kuura ei viihdy koulussa eikä koe



kuuluvansa kouluyhteisöön. Kirjoitustilanteet pyrittiin pitämään rauhallisina antaen oppilaille työrauhan vastausten kirjoittamiseen.

Oppilaiden kirjoittamien tarinoiden pituus oli keskimäärin puoli sivua. Ne vaihtelivat yhdestä virkkeestä puolentoista sivun pituisiin vastauksiin, ollen keskipituudeltaan noin 100 sanaa. Aineiston analyysi aloitettiin järjestämällä saadut vastaukset kehyskertomuksien variaatioiden mukaisesti ja litteroimalla sanatarkasti yhdeksi aineistoksi (11 sivua, fontti Calibri, fonttikoko 12, riviväli 1, yhteensä 3821 sanaa). Analyysivaiheessa kolme oppilaiden kirjoittamaa tarinaa jätettiin analyysin ulkopuolelle, koska ne eivät olleet tehtävänannon mukaisia. Lopullinen aineisto käsiteltiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin mukaisesti teemoitellen, ja ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla myös tyypitellen.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen, oppilaiden osallisuuskäsitysten, kohdalla aineistosta pelkistettyjen neljän teeman, **oppilaskunta, vaikuttaminen, oma asenne ja aikuisten toiminta**, avulla laadittiin viisi erilaista osallisuuden tason tyyppitarinaa. Tyyppitarinat konstruointiin monesta saman tyyppisestä tarinasta korjaten kielioppivirheet ja muuttaen minä-muotoiset tarinat kolmanteen persoonaan. Tulos-osiossa olevien sitaattien kielioppivirheitä ei kuitenkaan korjattu tähän artikkeliin. Toisen tutkimuskysymyksen, oppilaiden kouluyhteisöön kuulumisen käsitysten, kohdalla aineistosta pelkistettiin kolme teemaa: **yksityiset ihmissuhteet, ammatillinen vuorovaikutus ja behavioraalinen kiinnittyminen**, joita tarkastellaan kehyskertomuksien variaatioiden kautta.

## Tulokset

Aineistosta muodostettiin viisi tyyppitarinaa: (I) *osallistuva nuori*, (II) *yhteistyössä toimiva nuori*, (III) *kysytty nuori*, (IV) *estetty nuori* ja (V) *ei-osallistuva nuori*, jotka kuvataan taulukossa 1. Tyyppitarinoissa esiintyvien neljän teeman, oppilaskunta, vaikuttaminen, oma asenne ja aikuisten toiminta, pohjalta muodostettiin osallisuuden taso Lansdownin (2010) osallisuuden tasoja ja Hartin (1992; 2008) tikkaita mukaillen.

Taulukko 1. Kahdeksaluokkalaisten oppilaiden käsitykset osallisuudesta koulussa

Teemat	Tyyppitarinat				
	Osallistuva nuori	Yhteistyössä toimiva nuori	Kysytty nuori	Estetty nuori	Ei-osallistuva nuori
Oppilaskunta	kuuluu	mahdollisesti kuuluu	ei kuulu	mahdollisesti kuuluu	-
Vaikuttaminen	kertoo oman mielipiteensä	kertoo ryhmässä mielipiteensä	kertoo mielipiteensä, jos haluaa	yrittää kertoa mielipiteensä	ei kerro mielipidettään
Oma asenne	aktiivinen, positiivinen	aktiivinen muiden kanssa	joskus aktiivinen	yritteliäs, mutta lannistettu	välinpitämätön
Aikuisten toiminta	taka-alalla, tukeva	ohjaava	johtava	johtava	johtava
Osallisuuden taso	Lapsijohtoinen	Yhteistyöhön pohjautuva	Konsultaatioon pohjautuva	Estetty	Puuttuva
Lansdownin malli	3. taso	2. taso	1. taso	-	-
Hartin tikkaat	8. askelma 7. askelma	6. askelma 5. askelma	4. askelma 3. askelma	tikkaiden alla	-

Oppilaskunnalla käsitetään koulussa olevia jäsenneltyjä ja pitkäaikaisesti olevia vaikuttamisen mahdollisuuden paikkoja, kuten oppilaskuntaa ja tukioppilastoimintaa. Vaikuttamiseen kuuluu itse koulussa tehtävän vaikuttamisen lisäksi päätöksentekoon osallistuminen ja oman mielipiteen lausuminen joko oma-aloitteisesti tai ryhmässä. Oma asenne

-teeman alle kuuluu oppilaan suhtautuminen osallisuuteen ja oma käyttäytyminen koulussa, sekä mahdollisesti esiin tullut muiden oppilaiden käyttäytyminen ja suhtautuminen. Aikuisten toiminnalla tarkoitetaan koulussa toimivien opettajien, rehtorin ja muun henkilökunnan toimintaa.

Tyypittarinat esitellään osallisuuden tason mukaan. Ensimmäiseksi kuvataan lapsijohtoisen osallisuuden tasosta kertova *osallistuvan nuoren* tyypittarina, joka on konstruoitu pelkästään ensimmäisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuista tarinoista. Tämän jälkeen esitellään yhteistyöhön pohjautuva osallisuuden tasoa kuvaava *yhteistyössä toimivan nuoren* tyypittarina, joka on konstruoitu lähes kokonaan ensimmäisen kehyskertomuksen tuottamista tarinoista. Konsultaatioon pohjautuva osallisuuden tasoa kuvatun *kysytyn nuoren* tyypittarina on konstruoitu suurimmaksi osaksi ensimmäisen kehyskertomuksen tarinoista. Lopuksi esitellään estetyt osallisuuden tasoa kuvaava *estetyn nuoren* tyypittarina, joka on konstruoitu pelkästään toisen kehyskertomuksen tarinoista, sekä puuttuvan osallisuuden tasosta kertova ei-osallistuvan nuoren tyypittarina, joka on konstruoitu yhdestä ensimmäisen kehyskertomuksen ja yhdestä toisen kehyskertomuksen tarinoista.

## Lapsijohtoinen osallisuuden taso

### *(I) Osallistuva nuori*

*Kuuran koulussa on oppilaskunta- ja tukioppilastoimintaa, joihin molempiin Kuura osallistuu. Oppilaskunnassa Kuura saa oman äänensä kuuluviin, pääsee järjestämään erilaisia tapahtumia ja juhlia sekä vaikuttamaan asioihin. Tukioppilastoiminnassa Kuura saa edetä omien mielipiteiden ja toiveiden mukaan sekä ideoida muiden oppilaiden kanssa. Ideoinnin jälkeen opettaja sitten kertoo, onko ajatus toteutettavissa vai ei. Kuura on myös kysellyt muista asioista opettajilta ja rehtorilta, jos hän on ollut jostain hämillään. Kuuran mielestä on ollut kivaa nähdä, kuinka muut ovat innostuneet erilaisista tempauksista, joita hän on ollut järjestämässä. Kuuralle on tullut mahtava fiilis, kun hän on päässyt vaikuttamaan asioihin ja muuttamaan niitä.*

Oppilaiden tarinoissa, joista konstruoitiin osallistuvan nuoren tyypittarina, oppilaskunta- ja tukioppilastoiminta nähdään väylänä osallistua vaikuttamiseen ja päätöksentekoon koulussa. *Meidän koulussa on oma oppilaskunta. Mä olin sen toiminnassa mukana ala-asteella, ja olen vieläkin. Siellä me nuoret saadaan oma äänemme kuuluviin. Me ollaan jo vaikutettu siihen, että meidän koulun vessat muutettiin sukupuolineutraaleiksi. Oppilaskunnan tarkoitus on tarjota vaikutusmahdollisuuksia ja demokratiataitojen käytännönharjoituksia sekä innostaa oppilaita esittämään mielipiteitään ja toimimaan yhdessä (POPS 2014, 35). Oppilaskunnan kautta oppilaat pääsevät myös järjestämään erilaisia juhlia. Oppilaskunnassa hän on päässyt myös järjestämään koko koululle hauskoja tempauksia sekä juhlia, - -. Oppilas voi tuoda oman mielipiteen esille myös tukioppilastoiminnassa. Meillä on koulussa myös tukioppilastoimintaa. Mä oon siinäkin mukana. Sielläkin mennään meidän oppilaiden mielipiteiden ja toiveiden mukaan.*

Vaikuttaminen näkyy oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa oma-aloitteisella omien mielipiteiden kertomisella. *Kuura on voinut myös mennä suoraan puhumaan rehtorille ja vaikuttaa siten asioihin. Myös erilaisiin juhliin ja tapahtumiin voidaan vaikuttaa itse. Hän oon myös päässyt vaikuttamaan moniin koulun tapahtumiin, kuten joulu- ja kevätjuhliin.* Vaikuttamisen mahdollisuudet ja päätöksentekoon osallistuminen vaikuttavat myös oppilaiden omiin asenteisiin. *Se oli ihan mahtava tunne, kun ne (vessat) muutettiin. Siinä huomaa konkreettisesti, miten koulussa oikeesti voi vaikuttaa ja muuttaa asioita paremmaks.* Oppilaat ovat innoissaan nähdessään muiden oppilaiden viihtyvän heidän järjestämässään tapahtumissa, ja

he nauttivat, kun muilla on hauskaa. Kuitenkin vaikuttamisen myös pelätään suututtavan muita oppilaita. - - *eikä kukaan ole edes siitä valittanut, vaikka ystäväni olikin huolissaan siitä, että meille oltaisiin vihaisia.*

Nuorista lähtevä vaikuttaminen ja heidän vahva osallistumisensa päätöksentekoon ei tarkoita sitä, ettei aikuisia tarvitsisi enää ollenkaan (Salovaara & Honkonen 2011, 73). Aikuisten toiminnalla on suuri merkitys osallisuuden toteutumiselle (Alanko 2010, 57). Aikuisen tehtävänä on olla mahdollistaja sekä antaa tukea ja ohjausta nuorten ideoimisessa ja ideoiden toteuttamisessa (Åkerström 2014, 104; Salovaara & Honkonen 2011, 73.) *Me saadaan keskenämme ideoida, miten koulusta tulis viihtyisämpi ja sitten opet sanoo, että onko se toteutettavissa.* Aikuiset kunnioittavat nuorten asiantuntemusta, mutta kantavat lopullisen vastuun toiminnan toteuttamisesta (Salovaara & Honkonen 2011, 73). *Välitunnit eivät toisin ole enää niin rauhattomia, koska minä ja muutama ystäväni veimme rehtorille ajatuksen, jonka mukaan vain alimmassa kerroksessa saa pitää meteliä, ja muut kerrokset on säästettävä hiljaiselle työskentelylle. Rehtori otti ajatuksen hyvin vastaan, - -.* Nuorille on tärkeää, että he pääsevät oikeasti vaikuttamaan heitä koskeviin asioihin. *Me oppilaat saadaan vaikuttaa päätöksentekoon, eikä opettajat vaan tyydy esittämään, että ne tietää mitä nuoret haluaa.* Aikuisten taka-alalle jättäytyminen voikin parhaimmillaan mahdollistaa oppilaiden todelliset osallisuuden kokemukset, jotka nuori muistaa vielä aikuisenakin (Salovaara & Honkonen 2011, 74).

Osallisuus oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa on linjassa Lansdownin (2010) mallin kolmannen tason, lapsijohtoisen osallisuuden (child-led participation), kanssa. Tasolla aikuiset mahdollistavat lasten omien mielipiteiden esille tuomisen lapsia kannustaen ja tukien (Lansdownin 2010, 20). Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa on myös piirteitä Hartin (1992) tikkaiden kahdeksannen askelman, nuorista lähtevä – yhteinen päätös aikuisten kanssa (child initiated – shared decisions with adults), ja seitsemännen askelman, nuorista lähtevä ja ohjattu (child initiated and directed), kanssa. Näillä portailla lapset saavat itse ideoida aikuisten ollessa tarkkailijan, tukijan ja palautteenantajan roolissa (Hart 1992, 14).

## Yhteistyöhön pohjautuva osallisuuden taso

### *(II) Yhteistyössä toimiva nuori*

*Kuuralla on ollut mahdollisuus osallistua tukioppilas- ja oppilaskuntatoimintaan. Jos Kuura on päässyt vaikuttamaan päätöksentekoon, hän on varmasti voinut olla vaikka oppilaskunnassa. Siellä hän on päässyt, yhdessä muiden kanssa, vaikuttamaan kouluun tuleviin hankintoihin ja niiden rahoittamiseen. Kuura on voinut olla mukana myös tukioppilastoiminnassa, jolloin hän on voinut vaikuttaa asioihin mukavassa porukassa opettajan ohjatessa.*

*Joskus Kuurasta tuntuu, ettei hänen koulussa oppilaat pysty vaikuttamaan oikeasti mihinkään tärkeään. Toisaalta Kuuran mielestä tärkeää on myös päästä vaikuttamaan liikuntatuntien sisältöön ja sanakokeiden ajankohtaan, koska pienetkin vaikuttamisen mahdollisuudet tekevät Kuuran koulusta kivemman just oppilaille. Ja jos oppilaat eivät voi vaikuttaa ihan kaikkeen, niin ainakin he voivat valittaa niille, jotka voivat vaikuttaa.*

Oppilaiden tarinoissa, joista konstruoitiin yhteistyössä toimivan nuoren tyyppitarina, oppilaskunta- ja tukioppilastoiminta nähdään edelleen väylänä vaikuttaa ja olla mukana koulussa tehtävässä päätöksenteossa. *Oppilaskunnassa pääsee vaikuttamaan oppilaiden asioiden ja yleensä oppilaskunta saattaa päättää sijoituskohteen ja kerätä rahaa kohdetta varten (esim. välipala automaatti).* Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa painottuvat kuitenkin enemmän yhdessä tekeminen ja vaikuttaminen kuin oma-aloitteinen oman mielipiteen kertominen. *Tukioppilaana on mukava olla, kun pääsee niin mukavassa porukassa vaikuttamaan koulun viihtyvyyteen.*

Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa vaikuttamista halutaan siis tehdä ystävien kanssa. *Kuura haluaa pari kertaa lukukauden aikana järjestää eri tapahtumia kavereidensa kanssa koulussa, joihin kaikki saavat osallistua.* Oppilaat alkavat myös hieman kyseenalaistaa mahdollisuuksiaan

vaikuttaa koulussa mihinkään oikeasti tärkeään. Lopulta kuitenkin myös pieniä asioita, kuten liikuntatunnin sisällöstä päättämistä ja sanakokeen ajankohtaan vaikuttamista, pidetään tärkeänä. Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa omat asenteet ovatkin kaksijakoisia, toisaalta ollaan iloisia vaikuttamisen mahdollisuuksista, mutta toisaalta huomataan vaikuttamisen mahdollisuuksien rajallisuus. *Ja vaikka me ei välttämättä voida vaikuttaa ihan kaikkeen, niin voidaan me aina valittaa niille, jotka voi vaikuttaa.* Oppilailla onkin hyvin realistiset odotukset vaikuttamisen mahdollisuuksistaan koulussa. He ymmärtävät, etteivät saa kaikkia ehdotuksiaan läpi, vaan osallisuuteen kuuluu myös neuvottelua ja kompromisseja. (Åkerström 2014, 70.)

Oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuuksiin liittyy keskeisesti aikuisten toiminta. Opettajat toimivat ohjaajina, jotka luovat oppilaille mahdollisuuksia tuoda omia mielipiteitään esille ja tätä kautta vaikuttaa. *Olen siis tullut tukioppilaiden viikottaiseen välituntitapaamiseen. Istun paikalleni luokan etuosaan ja ohjaaja jatkaa kokousta. Päätämme, että teemme jonkinlaisen hyvänmielentuojan ystävänpäiväksi ja minun ideani mukaan varaamme yhden ilmoitustaulun koulun käytävältä ja sinne saa sitten ystävänpäivänä kiinnittää kohteliaita viestejä.*

Osallisuus oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa on linjassa Lansdownin (2010) mallin toisen tason, yhteistyöhön pohjautuvan osallisuuden (collaborative participation), kanssa. Tasolla aikuiset ja lapset tekevät yhteistyötä, ja lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosessiin vahvemmin kuin yhtä tasoa alemmalla konsultaatioon pohjautuvan osallisuuden tasolla (ks. tyyppitarina III Kysytty nuori). Lapset otetaan mukaan muun muassa sääntöjen laatimiseen ja toisten oppilaiden opettamiseen. (Lansdown 2010, 20.) Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa on myös piirteitä Hartin (1992) tikkaiden kuudennen askelman, aikuisista lähtevä – yhteinen päätös nuorten (adult initiated – shared decisions with children), kanssa. Osallisuuden tikkaita tarkastellessa alhaalta ylöspäin, Hart (1992, 12) pitää tätä kuudetta askelmaa ensimmäisenä todellisena osallisuuden toteutumisena, sillä vaikka vaikuttaminen on aikuisten johtamaa ja päätöksen tekee lopulta aikuinen, myös lapset pääsevät osallistumaan päätöksentekoprosessiin.

### Konsultaatioon pohjautuva osallisuuden taso

#### *(III) Kysytty nuori*

*Kuurasta tuntuu, ettei koulun asioihin oikein pysty vaikuttamaan, jos ei ole itse oppilaskunnassa tai oppilaskunnan jäsenen ystävä. Silloinkin vaikuttamismahdollisuudet ovat hyvin rajoitetut. Jos Kuuralta kuitenkin kysytään hänen mielipidettään, hän sen usein kertoo. Varsinkin jos on jotain, mihin Kuura ja hänen ystävänsä kaipaavat muutosta. Kuura on vaikuttanut koulussaan jättämällä palautelappuja koulun ruuasta. Hän on myös vastannut erilaisiin kyselyihin, kuten kyselyihin kouluviihtyvyydestä, mutta mitään ei ole tapahtunut. Kuuran mielestä rehtori tekeekin loppujen lopuksi koulun asioita koskevan päätöksenteon.*

Oppilaiden tarinoissa, joista konstruointiin kysytyn nuoren tyyppitarina, oppilaskuntatoimintaa pidettiin yhtenä ainoista mahdollisuuksista vaikuttaa ja olla mukana päätöksenteossa. Oppilaskuntatoimintaa kuitenkin myös kritisoidaan. *Oppilaskunnassa päätetäänkin yleensä vain pienistä asioista kuten millaisia ulkuvälineitä myyjäisrahoilla ostettaisiin. Oppilaskunnalla yritetäänkin ehkä enemmän näyttää että Meidän koulussa oppilaat saavat vaikuttaa.* Vaikka oppilaskuntatoiminta koetaan paikkana vaikuttaa, ei oppilailla ole välttämättä halua osallistua toimintaan itse. Toiminta voidaan kokea lisätyötä aiheuttavana ja vain koulussa hyvin pärjäävien oppilaiden puuhasteluna. (Alanko 2010, 63.)

Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa oppilaat pääsevät kuitenkin vaikuttamaan jättämällä palautetta koulun ruuasta ja vastaamalla erilaisiin kyselyihin. Oppilaiden oma asenne silti kertoo turhautuneisuudesta ja voimattomuudesta päätöksentekoon. *Olemme saaneet läjäpäin kyselyitä kouluviihtyvyydestä, mutta mitään ei silti ole tapahtunut.* Vaikka oppilaat ymmärtävät, etteivät heidän aikuisten näkemykset aina kohtaa, oppilaat haluavat olla tärkeitä jäseniä kouluyhteisössään ja tietää päätöksentekoprosessin kulusta (Åkerström 2014, 70).

Oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet ovat melkein täysin kiinni aikuisten toiminnasta. Aikuiset mahdollistavat vaikuttamisen kysymällä oppilaiden mielipiteitä ja aloittamalla toiminnan sekä tekemällä lopulliset päätökset. *Päätöksentekoon voi olla vaikea sanoa mitään koska yleensä rehtori ja kaupunki tekevät päätöksen - -*. Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa vaikuttamisen ja päätöksenteon mukana olemisen esteenä voi olla myös oma toiminta tai luonteenpiirre. *Kuura on liian introvertti vaikuttaakseen koulun asioihin, joten hän ei pääsee päättämään mitään.*

Osallisuus oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa on linjassa Lansdownin (2010) mallin ensimmäisen tason, konsultaatioon pohjautuvan osallisuuden (consultative participation), kanssa. Tasolla aikuiset kysyvät lasten näkemyksiä rakentaakseen omaa ymmärrystään ja tietämystään lasten näkemyksistä ja kokemuksista. Vaikka aikuiset tunnistavatkin lasten tietämyksen, ei lapsia oteta mukaan aikuisten johtamiin projekteihin. (Lansdown 2010, 20.) Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa on myös piirteitä Hartin (1992) tikkaiden viidennen askelman, konsultoitu ja ilmoitettu (consulted and informed), ja neljännen askelman, määrätty ja ilmoitettu (assigned but informed), kanssa. Viidennellä askelmalla lapset toimivat aikuisten johtamien projektien konsultteina ymmärtäen projektin kulun ja sen, että heidän mielipiteillään on merkitystä. Neljännellä askelmalla lapset myös ymmärtävät projektin tarkoituksen ja sen, kuka päätökset tekee. Jos he kokevat oman roolinsa merkitykselliseksi, he osallistuvat projektiin. (Hart 1992, 11–12.)

## Estetyn osallisuuden taso

### *(IV) Estetty nuori*

*Kuura on yrittänyt kertoa opettajille esimerkiksi työrauhaa haittaavasta melusta ja vaikuttaa siihen oppilaskunnan kautta, mutta apua ei ole tullut. Monen mielestä hän on vain yksi ihminen, eikä yhden ihmisen mielipide vaikuta. Kuura myös toivoi ystäviensä kanssa lisäaktiviteettien saamista, esimerkiksi kiipeilyseinää, mutta opettajat kertoivat sellaisen olevan jo tekeillä ala-asteen puolelle, minne yläasteen oppilailta on pääsy kielletty. Kuura on saattanut itse olla oppilaskunnassa, mutta hän ei ole siellä uskaltanut sanoa omia mielipiteitään. Kerran Kuura rohkaistui ja yritti sanoa mielipiteensä, hän nosti kätensä näkyvästi ylös, mutta opettaja sivuutti hänet totaalisesti.*

Oppilaiden tarinoissa, joista konstruointiin estetyn nuoren tyyppitarina, oppilaskuntatoiminta nähdään väylänä vaikuttaa. Oppilaskuntatoimintaan joko itse osallistutaan tai oppilaskunnalle annetaan parannusehdotuksia. Oppilaskunta ei kuitenkaan enää näy pelkästään positiivisessa valossa oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa. *Kuura on päässyt koulun oppilaskuntaan, mutta hän ei uskalla näkyä siellä tai esittää mielipiteitään, - -*. Oppilaskuntaa ei myöskään pidetä paikkana, missä voidaan vaikuttaa kaikkiin asioihin ja muuttaa niitä parempaan suuntaan. *Olen yrittänyt kertoa opettajille ja vaikuttaa oppilaskuntaan, mutta apua ei tule. Olen monen heistä mielestä vain yksi ihminen, eikä yhden ihmisen mielipide vaikuta.*

Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa yritetään vaikuttaa, mutta huonoin tuloksin. *Olen parin ystäväni kanssa antanut palautetta, ja toivonut ulos lisää aktiviteetteja, mutta se ei näköjään auta.* Oppilaiden tarinoissa omat asenteet vaikuttamista kohtaan kertovat lannistuneisuudesta ja sivuuttamisen tunteista. Vaikuttamisen mahdollisuuksien avulla voitaisiin vaikuttaa oppilaiden negatiivisiin tunteisiin ja koulussa syntyviin levottomuuksiin (Mitra & Cross 2009, 534).

Aikuisten toiminta joko tukee oppilaan kehittymistä aktiiviseksi kansalaiseksi tai estää sen (Salovaara & Honkonen 2011, 72). Oppilaiden vaikuttamisen mahdollisuudet ja päätöksentekoon osallistuminen ovat täysin kiinni aikuisten toiminnasta. *Opettaja esitti kysymyksen: "Onko jollain jokin ajatus tai parannusehdotus kouluamme ajatellen?". Kuura köhäisi ja nosti käden näkyvästi ilmaan. Opettaja katsoi hänen lävitseen ja sanoi: "Kellään ei selvästikään ole mitään niin voimme siirtyä eteenpäin." Kuura tunsu palan kurkussaan. Enään ainoastaan oppilaat eivät sivuuttaneet Kuuraa, vaan myös opettajat olivat ryhtyneet siihen.* Lasten kanssa työskentelevien tulisi kohdella lapsia yhdenvertaisesti antaen heille oikeuden ilmaista omat näkemyksensä ja tulla kuulluksi (POPS 2014, 15).

Osallisuus oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa menee Lansdownin (2010) osallisuuden mallin ulkopuolelle. Tarinoissa on kuitenkin piirteitä Hartin (1992) tikkaiden kolmannen askelman, näennäisosallisuuden (tokenism), kanssa. Portaalla lapsille annetaan näennäisesti mahdollisuus sanoa omia mielipiteitään, mutta todellisuudessa heillä on hyvin vähän tai ei lainkaan mahdollisuuksia muodostaa niitä käsiteltävästä asiasta (Hart 1992, 9). Hart (2008) on myöhemmin täydentänyt osallisuuden tikkaitaan lisäämällä niiden alle aikuisten aktiivisen vastustamisen (active resistance) ja estämisen (hindrance). Aikuiset vastustavat lasten osallisuutta aktiivisesti silloin, kun he haluavat säästää lapsia työmäärältä tai he eivät usko lasten kykyjen riittävän tai he pelkäävät lapsien olevan helposti muiden aikuisten manipuloitavissa. Aikuiset estävät lapsen osallisuuden tiedostaen tai tiedostamattomasti silloin, kun he vähättelevät lasten kykyjä saaden heidät tuntemaan itsensä epäpäteviksi. (Hart 2008, 28–29.)

## Puuttuvan osallisuuden taso

### *(V) Ei-osallistuva nuori*

*Ei Kuuran tarvitse varsinaisia valintoja tehdä peruskoulussa. Riittää, että menee ajallaan kouluun, istuu kaikki tunnit hiljaa häiritsemättä muita oppilaita ja chillaillee välitunnit, niin päivä on pulkassa. Ei Kuuran tarvitse kuin vähän kuunnella oppitunneilla ja lisätä ehkä vähän tuntiaktiivisuutta, niin kurssiarvosana on ainakin kahdeksan. Kuuran ajatus koulusta onkin: "No brain needed". Kuura välillä kokeekin, ettei hän tarvitse koulua. Hän on ystäviensä kanssa päättänyt olla ottamatta niin kauheasti kantaa koulussa.*

Oppilaiden tarinoissa, joista konstruoitiin ei-osallistuva nuoren tyyppitarina, oppilaskuntatoimintaa ei esiinny ollenkaan. Vaikuttamiseen ei tarvitse osallistua, sillä peruskoulussa ei varsinaisia valintoja tarvitse tehdä ollenkaan. Oma asenne koulua kohtaan saattaa olla välinpitämätön. *Hän ei koe tarvitsevänsä koulua, hän joskus ajattelee.* Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa oppilaiden passiivinen rooli kertoo aikuisten toiminnan aktiivisuudesta ja siitä, kuinka aikuiset tekevät nuorille päätökset valmiiksi. Näin ollen oppilaille riittää, kun menee kouluun ajallaan ja istuu tunneilla hiljaa häiritsemättä muita.

Osallisuus oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa menee Lansdownin (2010) osallisuuden mallin ja Hartin (1992) tikkaiden ulkopuolelle. Ei-osallisuus on oppilaiden oma valinta toisin kuin oppilaiden tarinoissa, joista konstruoitiin estetyn nuoren tyyppitarina. Aikuisten tulee tukea oppilaiden osallisuutta, mutta yhtä tärkeää on hyväksyä oppilaiden osallistumattomuus (Åkerström 2014, 106). Kaikki oppilaat eivät koe omaa osallisuuttaan koulun toimintaan merkitykselliseksi, eivätkä näin ollen halua vaikuttaa ja osallistua päätöksentekoon. Heille koulu voi myös olla tarpeeksi hyvä paikka jo sellaisenaan. Koulussa aikuisten luomat osallisuuden rakenteet eivät olekaan ainut paikka oppilaan osallisuustaitojen kehittämiseen. Koulussa ei-osallistuva nuori saattaa olla hyvinkin aktiivinen vapaa-ajan harrastustoiminnassa ja ystäviensä kanssa, ja näin kerätä kokemuksia osallisuudesta sitä kautta. (Alanko 2010, 69–71.)

## Kouluyhteisöön kuuluminen ja kuulumattomuus

Kouluyhteisöön kuulumiseen ja kuulumattomuuteen liittyvät kolme teemaa, yksityiset ihmissuhteet, ammatillinen vuorovaikutus ja behavioraalinen kiinnittyminen, kuvataan taulukossa 2. Yksityisissä ihmissuhteissa voidaan itse valita, kenen kanssa ollaan tekemisissä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 95). Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa yksityisillä ihmissuhteilla tarkoitetaan oppilaiden koulussa olevia ystävyyssuhteita. Ammatillisella vuorovaikutuksella taas tarkoitetaan oppilaiden muita koulussa olevia suhteita, joita ovat suhteet muihin oppilaisiin, opettajiin, rehtoriin ja muuhun henkilökuntaan. Behavioraalisella kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan näkyvissä olevaa opiskelukäyttäytymistä (Ulmanen 2017, 17–18), joka oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa näkyy erilaisina oppitunneilla osallistumisen ja koulun toimintaan osallistumisen muotoina.

Taulukko 2. Kahdeksasluokkalaisten oppilaiden käsitykset kouluyhteisöön kuulumisesta ja kuulumattomuudesta

Teemat	Kehyskertomukset	
	Ensimmäinen	Toinen
Yksityiset ihmissuhteet	paljon ystäviä	vähän tai ei ollenkaan ystäviä
Ammatillinen vuorovaikutus	kaikkien kanssa tullaan toimeen, mutta kuitenkin myös kiusaamista, muiden auttamista	kaikkien kanssa ei tulla toimeen, kiusaamista, omat esteet, kuten ujous ja puhumattomuus
	opettajat ovat avuliaita	opettajat avuliaita tai välinpitämättömiä ja ilkeitä
Behavioraalinen kiinnittyminen	oppitunneilla osallistutaan ja kuunnellaan, ryhmätyöt tehdään ryhmässä	oppitunneilla nukutaan, ryhmätöistä jättäydytään pois tai ne tehdään yksin, läksyjä ei tehdä
	koulun toimintaan, esim. juhliin osallistutaan	koulusta lintsataan, välitunnit vietetään yksin

Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa suurimmaksi yksittäiseksi teemaksi muodostui yksityiset ihmissuhteet, eli oppilaiden ystävyssuhteet. Ensimmäisen kehyskertomuksen tarinoissa vähän yli puolissa (n=10/18) mainitaan ystävien paljous. *Koulussa minulla on monia hyviä ystäviä, joiden kanssa voin olla vapaa-ajallakin.* Toisen kehyskertomuksen tarinoissa yksityiset ihmissuhteet saavat näkyvämmän roolin kuin ensimmäisen kehyskertomuksen tarinoissa. Suurimmassa osassa (n=16/21) tarinoista kerrottiin, kuinka ystäviä oli vähän tai ei ollenkaan. *Kuura ei viihdy koulussa, eikä koe kuuluvansa kouluyhteisöön, sillä hänellä ei ole ystäviä.* Yksityisen ihmissuhteiden merkitys kouluyhteisöön kuulumisen tunteeseen on suuressa roolissa. *Kukaan ei halua tietää miltä tuntuu olla yksin isossa koulussa.*

Ammatillisessa vuorovaikutuksessa ihmiset ovat vastuussa omasta käytöksestään vuorovaikutustilanteissa eri tavalla kuin yksityisissä ihmissuhteissa. Yhteisön tulee toimia, oli toinen sitten ystävä tai ei. Ammatillista vuorovaikutusta voidaankin pitää eräänlaisena ammattitaitona. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 95.) Oppilaiden ensimmäisen kehyskertomuksen tarinoissa tämä ammattitaito näkyy kaikkien kanssa hyvin toimeen tulemisena ja muiden auttamisessa. *On aina mukava jutella kaikille ja auttaa muita.* Oppilaat, jotka eivät ole keskenään ystäviä, tervehtivät toisiaan ja saattavat jopa pelata pingistä välituntisin. Opettajat ovat avuliaita ja he ovat vaikuttaneet muun muassa koulukiusaamisen vähenemiseen. *Olen kiitollinen kouluyhteisöstämme ja opettajista, täällä tunnen olevani kuin kotonani & olen varma että muut ovat samaa mieltä.* Oppilaiden ja opettajien väliset suhteet ovatkin tärkeässä roolissa hyvässä ja kannustavassa kouluilmapiirissä (Finn & Voelkl 1993, 256). Oppilaiden tarinoissa koulukiusaamista saattaa kuitenkin esiintyä, vaikka kaikkien kanssa tullaankin hyvin toimeen. *kuura viihtyy hyvin koulussa ja tekee läksyjä, mutta kuuraa kiusataan aina, koska se on fiksu oppilas.* Oppilaiden tarinoissa myös tiedostetaan oman roolin tärkeys ammatillisen vuorovaikutuksen suhteen. *Mun mielestä kuitenkin isoin asia, miten me voidaan vaikuttaa meidän koulussa on meidän oma käyttäytyminen. Me voidaan päättää, ollaanko me kivoja kaikille vai ei. Ja se on tärkeää.*

Toisen kehyskertomuksen tarinat kertovat negatiivisemmän kuvan ammatillisesta vuorovaikutuksesta. Oppilaat eivät tule kaikkien kanssa toimeen, ja vaikka oppilas tervehtisi muita oppilaita, hän saa vastaukseksi vain mulkoilevia katseita. Opettajat nähdään joko ensimmäisen kehyskertomuksen kaltaisesti auttavaisina tai välinpitämättöminä ja ilkeinä. *Kuura ei tullut toimeen opettajien kanssa, Kuura sai kuunnella valituksia opettajilta vaikka hän ei olisi tehnyt mitään, - -. Opettajat puhuivat ilkeästi hänen kuullessaan tai hänen selkensä takana, niin että muut kertoivat hänelle mitä opettajat olivat sanoneet.* Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa nousee esille myös itsestä lähtevät esteet ammatilliselle vuorovaikutukselle, joita ovat muun muassa

ujous ja puhumattomuus. Tämä saattaa kuitenkin johtua koulukiusaamisesta tai sen pelosta, joka vaikuttaa luokassa puhumiseen ja esiintymiseen. *En ikinä myöskään uskalla sanoa mitään, sillä kiusaajat saisivat siitä lisää intoa.*

Behavioraalinen kiinnittyminen näkyy oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa oppitunneilla käyttäytymisenä ja koulun toimintaan osallistumisena. Ensimmäisen kehyskertomuksen tarinoissa vain harvoissa (n=4/18) tuotiin esille behavioraalisen kiinnittymiseen liittyviä asioita. Oppilaat kuuntelivat oppitunneilla, tekivät ryhmätöitä yhdessä ja osallistuivat koulussa järjestettäviin juhliin. *Kuura on koulussa osallistunut kaikenlaisiin juhliin ja koulun esim. ilmiöviikkoon, liikunta päiviin ja talenttiin.* Toisen kehyskertomuksen tarinoissa taas jopa yli puolissa (n=11/21) tarinoista behavioraaliseen kiinnittymiseen liittyviä asioita esiteltiin. Oppitunneista suurin osa nukuttiin, pari- ja ryhmätöyt jouduttiin tekemään yksin, läksyjä ei tehty eikä eri aineisiin jaksettu panostaa. Koulussa vietettiin välitunnit yksin, jos kouluun yleensäkin jaksettiin mennä. *Välitunneilla hän istuskelee yksin penkeillä jossain nurkissa. Hän katselee kuinka kaikilla on hauskaa. Hänellä on vain puhelin. Hän on sillä koko ajan.*

## Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden käsityksiä osallisuudesta koulussa ja kouluyhteisöön kuulumisesta sen perusteella, miten oppilaat tarinoissaan kuvasivat vaikuttamisen ja päätöksenteon mahdollisuuksia sekä kouluyhteisöön kuulumisen tai kuulumattomuuden näkymistä. Eläytymismenetelmän käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä oli toimiva, sillä sen avulla saatiin kerättyä laaja skaala käsityksiä, jotka ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (ks. esim. Mager & Nowak 2011). Aineistosta muodostuneiden teemojen, oppilaskunta, vaikuttaminen, oma asenne ja aikuisten toiminta, ympärille luotiin viisi erilaista tyyppitarinaa: (I) *osallistuva nuori*, (II) *yhteistyössä toimiva nuori*, (III) *kysytty nuori*, (IV) *estetty nuori* ja (V) *ei-osallistuva nuori*, joiden avulla esiteltiin koulussa olevat osallisuuden tasot mukaillen Lansdownin (2010) osallisuuden kolmea tasoa ja Hartin (1992; 2008) lasten osallisuuden tikkaita. Tämän lisäksi oppilaiden käsityksiä kouluyhteisöön kuulumisesta tai kuulumattomuudesta tarkasteltiin aineistosta muodostuneiden kolmen teeman, yksityiset ihmissuhteet, ammatillinen vuorovaikutus ja behavioraalinen kiinnittyminen, avulla.

Kehyskertomuksien variaatioista huolimatta oppilaiden kirjoittamista tarinoista oli havaittavissa samoja teemoja, joista muodostettiin osallisuuden taso. Kehyskertomuksien variaatiot kuitenkin määrittivät jonkin verran teemoihin liittyvien mainintojen määriä. Ensimmäisen kehyskertomuksen tarinoissa esiintyi huomattavasti enemmän mainintoja oppilaskunnasta, vaikuttamisesta ja aikuisten toiminnasta verrattuna toisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitettuihin tarinoin, joissa keskityttiin enemmän kuvailemaan kouluyhteisöön kuulumattomuuden syitä. Tämä saattaa johtua oppilaan tärkeysjärjestyksestä osallisuudesta puhuttaessa, sillä oppilaan emotionaalinen kiinnittyminen, eli tuntemukset kouluyhteisöön kuulumisesta, vaikuttavat hänen behavioraaliseen kiinnittymiseensä (ks. esim. Finn 1989). Kun oppilas viihtyy ja kokee kuuluvansa kouluyhteisöön, hän myös pystyy vaikuttamaan ja olemaan päätöksenteossa mukana. Sitä vastoin, jos oppilas ei viihdy koulussa, eikä koe kuuluvansa kouluyhteisöön, hän ei myöskään pysty tai uskalla vaikuttaa eikä olla mukana päätöksenteossa.

Oppilaskuntatoiminta on suuressa roolissa koulussa tapahtuvassa osallisuudessa. Tässä tutkimuksessa oppilaat pitivät oppilaskuntaa paikkana vaikuttaa ja olla mukana päätöksenteossa. Oppilaskuntatoiminnassa oltiin joko itse mukana tai se koettiin väylänä vaikuttaa koulussa oleviin asioihin. Kuitenkin samalla oppilaskuntaa myös kritisoitiin ja sen roolia vaikuttamisen mahdollisuuksiin väheksyttiin. Osa oppilaista näki oppilaskunnan paikkana, jossa pääsee vaikuttamaan vain koulun pieniin asioihin, ja oppilaskunta voitiin jopa kokea vain kulissina koulun ulkopuolelle oppilaiden osallisuudesta. Tämän tutkimuksen antama kuva oppilaskunnasta ja sen roolista osallisuuteen on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa, jossa oppilaskunta voi toimia



niin sanottuna juhlatoimikuntana (ks. Kiilakoski 2012). Oppilaskunta saattaa toimia vain koulussa hyvin pärjäävien oppilaiden leikkikenttänä, jossa pyritään vaikuttamaan vain osan koulun oppilaiden tärkeänä pitämiin asioihin (Alanko 2010, 62–63). Tämän vuoksi oppilaskuntatoiminta ja muut aikuisten jäsennellyt ja pitkäaikaisesti toiminnassa olevat vaikuttamisen paikat, kuten tukioppilastoiminta, eivät saa olla ainoita paikkoja, joissa oppilaat saavat äänensä kuuluviin. Oppilaskuntatoiminnan lisäksi koulussa tulisi olla muita jokapäiväisiä ja arkisia vaikuttamisen kanavia.

Oppilaat voivat vaikuttaa koulussa monella tapaa. Tässä tutkimuksessa, oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa, pystyttiin vaikuttamaan koulussa tehtävään päätöksentekoon sekä koulussa järjestettäviin juhliin ja erilaisiin tapahtumiin. Vaikuttamista voitiin kuitenkin toteuttaa vain kouluun liittyvissä pienissä asioissa, jotka loppujen lopuksi olivat myös tärkeitä nuorille itselleen. Vaikuttaminen on nuorille tärkeää, sillä se saa aikaan pätevyyden ja voimaantumisen tunteen, jolloin nuori haluaakin vaikuttaa yhteisönsä asioihin (Gretschel 2002, 90–91). Osallistumisessa ja osallisuudessa on tärkeää, että nuori kokee, että häntä kunnioitetaan ja hänen mielipiteensä otetaan vakavasti (Kiilakoski 2012, 33). Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa vaikuttamisen mahdollisuudet näkyivät oppilaan omassa asenteessa ja todelliset vaikuttamisen mahdollisuudet johtivat oppilaan positiivisiin tuntemuksiin. Osallisuudella voidaan parhaassa tapauksessa kehittää oppilaan itsetuntoa (Mager & Nowak 2011, 44). Vastaavasti, jos vaikuttamiseen ja päätöksentekoon ei päästy osallistumaan tai omien mielipiteiden kertominen ei johtanut mihinkään, havaittavissa oli nuorten turhautumista ja lannistuneisuutta sekä jopa koulua kohtaan olevaa välinpitämättömyyttä asennetta. Vaikuttamisen mahdollisuudet parantavat oppilaiden motivaatiota (Akiva, Cortina & Smith 2014, 1854), joten vastoinikäymiset voivat laskea oppilaan motivaatioon yrittää vaikuttaa tulevaisuudessa.

Aikuisten toiminnalla ja erityisesti opettajien toiminnalla on suuri merkitys oppilaiden osallisuuden toteutumiselle koulussa. Tässä tutkimuksessa aikuiset olivat kahdessa eri roolissa – he olivat perinteisen johtajan tai korkean osallisuuden tason mahdollistavan ohjaajan roolissa. Aikuisten toimiminen perinteisessä johtajan roolissa saattaa kertoa arjen hallinnan menettämisen pelosta, jossa toimintatilan ja vaikutusvallan antaminen oppilaille johtaa koulun arkisen järjestyksen menettämiseen. Osallisuuden esteenä voivatkin olla aikuisten pelot oman arvovallan särkymisestä, tai omat ennakkokäsityksensä lasten ja nuorten osallisuudesta. (Harinen & Halme 2012, 41–43.) Jos aikuinen kokee ajattelevansa, että nuorilla ei ole tarpeeksi ymmärrystä, pätevyyttä tai kokemusta tehdä päätöksiä asioista, tulisi aikuisten tarkastella omia asenteitaan ja muuttaa ajattelutapaansa (Salovaara & Honkonen 2011, 73). Nuorilla on nimittäin oikeus osallistua päätöksentekoon, vaikka lopullisen päätöksen tekisikin aikuinen. Aikuisen antama luottamus ja välittävä vuorovaikutus tukevat oppilaan oppimisen mahdollisuuksia ja mielekästä opiskelua (Kiilakoski 2012, 34). Aikuisten tehtävä onkin tukea oppilaan osallisuutta oppilaita yksilöllisesti tarkastellen, ja juuri heidän tarvitsemallaan tuen muodolla ja tasolla (Åkerström 2014, 104). Opettajille osallisuuden toteuttamisen avuksi on julkaistu erilaisia reseptikirjoja, joiden avulla voidaan osallistaa oppilaita. Reseptikirjat eivät kuitenkaan ole ratkaisu laajalle osallisuuden toteuttamiselle, sillä ne käsittelevät osallisuutta oppilaan päätäntävaltana valita esimerkiksi, mille seinälle kuvataiteessa tehdyt työt ripustetaan. (Niemi ym. 2018, 32.) Opettajat tarvitsevat edelleen lisää työkaluja oppilaita osallistavan toiminnan lisäämiseksi.

Osallisuuden toteutumisen arvioimiseen tarvitaan työkaluja (Lansdown 2010, 19–20). Tässä tutkimuksessa osallisuuden poliittista luonnetta ja osallistumisen käsitteeseen yhdistyvää osallisuuden puolta valotetaan Lansdownin (2010) mallin ja Hartin (1992; 2008) tikkaiden avulla. Teorioiden mukaan osallisuuden taso on vastavuoroisessa suhteessa aikuisten toiminnan kanssa – mitä suurempi osallisuuden taso on, sitä pienempi on aikuisen rooli. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan lähdetä arvottamaan koulussa olevaa osallisuutta niin, että korkean tason osallisuus olisi parempaa osallisuutta kuin alemman tason osallisuus. Nimittäin aina ei ole edes tarkoituksenmukaista, että nuori toimii mallien korkeimmilla tasoilla. Lansdownin (2010) mallin ja Hartin (1992; 2008) tikkaiden avulla haluttiin tuoda esiin aikuisten toiminnan eri muodot.

Koulussa tapahtuvassa osallisuudessa on tärkeintä muistaa se, että osallisuus lähtee oppilaan omasta halusta vaikuttaa ja olla mukana päätöksenteossa. Jos oppilas itse haluaa, *kysytty nuori* -tyyppitarinan nuoren tavoin, vastata vain erilaisiin kyselyihin ja tutkimuksiin sekä tällä tavalla vaikuttaa koulussa, ei hänen tarvitse väkisin osallistua oppilaskunnan toimintaan tai viedä omia ehdotuksiaan opettajille ja rehtorille. Nimittäin koulussa osallistuminen ei kerro koko totuutta oppilaan aktiivisuudesta, sillä koulussa passiivinen oppilas voi olla hyvinkin aktiivinen vapaa-ajallaan.

Oppilaille on tärkeää kokea kuuluvansa kouluyhteisöön ja tulla hyväksytyksi muiden oppilaiden johdosta. Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa pääroolissa (n=38/39) näkyi kouluyhteisöön kuuluminen tai kuulumattomuus. Yksityiset ihmissuhteet, eli oppilaiden ystävyyssuhteet yhdistyivät kouluyhteisöön kuulumiseen tai kuulumattomuuteen vahvasti. Kouluyhteisöön koettiin kuuluvansa, jos oli ystäviä, kun taas kouluyhteisöön ei koettu kuuluvansa, jos ystäviäkin ei ollut. Ystävien olemassaolon tärkeyttä myös painotettiin toisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitetuissa tarinoissa, joissa ystäviä ei ollut. Tämä kertoo osaltaan nuorten näkemyksestä, jossa kouluun tullaan ensisijaisesti ystävien eikä oppimisen tai opetuksen vuoksi.

Koulun toimintakulttuuri määrittää suurelta osin nuorten osallisuutta koulussa. Koulun toimintakulttuurin ollessa turvallinen, oppilas uskaltaa ja haluaa osallistua sekä kertoa omat mielipiteensä (Salovaara & Honkonen 2011, 69). Yhteisöllistä toimintakulttuuria voidaan kehittää kiinnittämällä huomioita yhteisön perustehtävään ja rakenteisiin sekä vuorovaikutukseen, ja erityisesti ammatilliseen vuorovaikutukseen (Raina 2012, 106). Ammatillinen vuorovaikutus tulee selkeimmin esiin oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa kaikkien kanssa toimeen tulemisena. Kaikkien kanssa toimeen tuleminen ja toisten huomioon ottaminen ovatkin pohjana yhteisöllisyydelle ja osallisuudelle. Ilman toisten huomioon ottamista on mahdotonta saada aikaan turvallista toimintaympäristöä, jossa oppilaalla on turvallista sanoa omia mielipiteitään ääneen. Nuorten turvallisuuden tunne syntyy osittain erilaisista asioista kuin aikuisten. Nuorten osallisuus vaatii aikuisilta ainakin myönteistä asennetta osallisuutta kohtaan ja nuoriin luottamista sekä nuorten näkökulmien huomioon ottamista. (Salovaara & Honkonen 2011, 68, 72.) Koulun toimintakulttuurin rakentaminen edellyttää huomion kiinnittämistä koulun työskentelyilmapiiriin. Ilmapiiriin tulisi olla toisia kunnioittava ja avoin, joka sallii erilaisten mielipiteiden ilmaisemisen sekä mahdollistaa omien huolien kertomisen ja tuen saamisen niihin (Kiilakoski 2012, 34). Turvallisen toimintakulttuurin luomisen edellytyksenä on kouluyhteisö, jossa jokainen oppilas tulee hyväksytyksi omana itsenään. Tällainen kouluyhteisö ei kuitenkaan synny itsestään, vaan se on rakennettava. Kouluun kiinnittyminen paranee, kun kiinnitetään huomiota nuorten keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä nuorten ja aikuisten keskinäiseen vuorovaikutukseen.

Oppilaan kouluun kiinnittymisen nähdään koostuvan kognitiivisesta, emotionaalisesta ja behavioraalisesta kiinnittymisestä (Manninen 2018, 25–26). Oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa behavioraalinen kiinnittyminen mukailee suoraan eri kehyskertomuksien variaatioita – jos koulussa viihdyttiin ja koettiin kuuluvansa kouluyhteisöön, koulun toimintaan ja oppitunneilla osallistuttiin, jos koulussa ei viihdytty eikä koettu kuuluvansa kouluyhteisöön, ei koulun toimintaan tai oppitunneillakaan osallistuttu. Tämä tutkimustulos mukailee aikaisempaa tutkimusta, jossa emotionaalinen kiinnittyminen vaikuttaa behavioraaliseen kiinnittymiseen (ks. esim. Finn 1989). Oppilaan kouluun kiinnittyminen on tärkeää, sillä sen avulla voidaan parantaa oppilaan koulutyöhön osallistumista ja akateemista suoriutumista, minkä lisäksi sillä on vahva yhteys oppilaan hyvinvointiin (Manninen 2018, 26).

Osallisuutta voidaan edistää osallisuuden poliittisiin tai sosiaalisiin luonteisiin vaikuttamalla. Suomessa osallisuutta on enemmässä määrin pyritty edistämään juuri osallisuuden sosiaaliseen luonteeseen vaikuttamalla, ja tätä kautta yritetty ehkäistä nuorten syrjäytymistä. (Kiilakoski, Gretscher & Nivala 2012, 16.) Monet lasten ja nuorten osallisuutta edistävät projektit ovat kuitenkin lähteneet liikkeelle osallisuuden käsityksestä, jossa osallisuudelle on etukäteen määritelty päämäärä, niin sanottu oikeanlainen osallisuus. Jos lapset ja nuoret eivät saavuta tätä

päämäärää, he näyttäytyvät passiivisina. (Männistö ym. 2017, 94.) Osallisuutta edistäessä tuleekin ottaa huomioon sosiaalipedagoginen näkemys osallisuudesta ja muistaa, että nuorille tärkeintä on tulla vertaistensa hyväksytyksi ja tuntea kuuluvansa joukkoon, sillä *Jokainen haluaa tuntea kuuluvansa johonkin*.

## Lähteet

- Akiva, T., Cortina, K. S. & Smith, C. 2014. Involving youth in program decision-making: How common and what might it do for youth? *J Youth Adolescence* 43, 1844–1860. DOI: 10.1007/s10964-014-0183-y.
- Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 55–72.  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf).  
(Luettu 8.11.2018.)
- Arnstein, S. 1969. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association* 35 (4), 216–224. DOI: 10.1080/01944366908977225.
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117–142.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/221e/ec4c94a3484f6a025d2477b65f00c481c541.pdf>.  
(Luettu 4.3.2019.)
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. 1993. School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education* 62 (3), 249–268. <https://www.jstor.org/stable/2295464>. (Luettu 4.3.2019.)
- Gellin, M., Herranen, J., Junttila-Vitikka, P., Kiilakoski, T., Koskinen, S., Mäntylä, N., Niemi, R., Nivala, E., Pohjola, K. & Vesikansa, S. 2012. Lapset ja nuoret subjekteina koulujärjestelmässä. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 95–148.
- Gretschel, A. 2002. Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin. Jyväskylän yliopisto, *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13503/9513912868.pdf?sequence=1>.  
(Luettu 5.2.2019.)
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Hyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56.  
[https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva\\_paha\\_koulu.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf). (Luettu 4.12.2018.)
- Hart, R. 1992. Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays No. 4*, UNICEF.  
[https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens\\_participation.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf). (Luettu 12.11.2018.)
- Hart, R. 2008. Stepping back from 'the ladder': Reflections on a model of participatory work with children. *participation and learning*, 19–31. DOI: 10.1007/978-1-4020-6416-6\_2.
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhuvinvointi nuorten tulkitsemana. Joensuu: Eija Fabritius, *Dissertations in Social Sciences and Business Studies No 52*. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1021-9/urn\\_isbn\\_978-952-61-1021-9.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1021-9/urn_isbn_978-952-61-1021-9.pdf). (Luettu 6.8.2018.)
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiilakoski, T. 2007. Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 8–24.
- Kiilakoski, T., Gretschel, A. & Nivala, E. 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa A. Gretschel & T. Kiilakoski (toim.) *Demokratiaoppitunti. Lasten ja nuorten kunta 2010-luvun alussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 118, 9–33.
- Kouluterveyskysely.  
<https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>.  
(Luettu 28.11.2018.)
- Lansdown, G. 2010. The realisation of children's participation rights: Critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A handbook of children and young people's participation. perspectives from theory and practice*. Oxon: Routledge, 11–23. <http://nmd.bg/wp->

- content/uploads/2013/02/Routledge\_Handbook\_for\_Children\_and\_Young\_Peoples\_Participation.pdf. (Luettu 6.11.2018.)
- Mager, U. & Nowak, P. 2011. Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational research review* 7, 38–61.
- Manninen, S. 2018. Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. Jyväskylä: Markku Leskinen, Jyväskylä studies in education, psychology and social research 612.
- Mehiläinen, J., Niilo-Rämä, M. & Nissinen, V. 2016. Nuorten yhteiskunnalliset tiedot, osallistuminen ja asenteet. Kansainvälisen ICCS 2016 -tutkimuksen päätulokset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/ICCS2016-D120>. (Luettu 13.11.2018.)
- Mirta, D. L. & Cross, S. J. 2009. Increasing student voice in high school reform. Building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration & Leadership* 37 (4), 522–543. DOI: 10.1177/1741143209334577.
- Männistö, P., Fornaciari, A. & Tervasmäki, T. 2017. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985-2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Fera, Suomen kasvatustieteellinen seura ry., 89–118.
- Niemi, R., Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2018. Osallistumista vai osallistamista? Osallisuuden tarkastelua monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa. *Nuorisotutkimus* 36 (1), 22–35.
- Nivala, E. & Ryyänen, S. 2013. Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, vuosikirja 2013, 14.
- Nuorisobarometri. Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) 2017. *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri\\_2017\\_WEB.pdf](https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf). (Luettu 28.11.2018.)
- Pajula, E. 2014. Tositarinoita osallisuudesta. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) *Osallisuuden jäljillä. Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry*, 11–21.
- Perusopetuslaki 1267/2013, 47a §. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267>. (Luettu 28.11.2018.)
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Luettu 28.11.2018.)
- POPS 2014a. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 määräys. [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perustee/perusopetus](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perustee/perusopetus). (Luettu 11.1.2019.)
- Raina, L. 2012. *Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito*. Tampere: Arator.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö. <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto>. (Luettu 5.11.2018.)
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. *Acta Universitatis Tamperensis* 2289.
- Viirkorpi, P. 1993. *Osallisuus, yhteistyö, valta, muutos.... - asuinalueen uusi suunnittelujärjestelmä*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus 1989. <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus/sopimus-kokonaisuudessaan/#12-artikla>. (Luettu 7.12.2018.)
- Åkerström, J. 2014. "Participation is everything". *Young people's voices on participation in school life*. Örebro University: Örebro Studies in Social work 14.